

RAZLIKE U PROCJENAMA ADAPTIVNOGA PONAŠANJA DJECE S TEŠKOĆAMA U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU

ANAMARIJA ŽIC RALIĆ, DANIELA CVITKOVIĆ

Odsjek za inkluzivnu edukaciju i rehabilitaciju, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Izvorni znanstveni rad

UDK: 376.1-056.340

Adresa za dopisivanje: Prof.dr.sc. Anamarija Žic Ralić, Odsjek za inkluzivnu edukaciju i rehabilitaciju, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Borongajska cesta 83 f, Zagreb; zicralic@erf.hr

Sažetak: Dosadašnja istraživanja u području adaptivnoga ponašanja pokazala su da djeca s teškoćama integrirana u redovne škole imaju nižu razinu adaptivnoga funkcioniranja u odnosu na njihove tipične vršnjake (Žic, 2000).

Cilj nam je ispitati razlike u procjenama specifičnoga adaptivnog ponašanja djece s teškoćama i njihovih tipičnih vršnjaka u školskom okruženju prema procjenama same djece, učitelja i roditelja.

Uzorak čine učenici 6. razreda zagrebačkih osnovnih škola, obaju spolova te njihovi roditelji i učitelji. Uzorak djece čine djeca s teškoćama ($N = 81$) i tipični vršnjaci ($N = 81$).

Adaptivno ponašanje ispitano je hrvatskom verzijom baterije Behavior Rating Profile II, BRP-2 (Brown, Hammill, 1990; hrvatska adaptacija Žic, 2000). Za izračunavanje razlika među procjenama adaptivnoga ponašanja koje su dali učitelji, djeca i roditelji na varijablama BRP-2 korišten je Test sume rangova.

Kao i u dosadašnjim istraživanjima adaptivnoga ponašanja djeca su blaža u procjeni svojega ponašanja nego što su to učitelji i roditelji. Istražujući razlike u procjenama djece i učitelja utvrdili smo da djeca s teškoćama značajno pozitivnije procjenjuju svoju motiviranost za rad u školi dok kod tipične djece nema razlika između njihove i procjene učitelja. Nadalje, djeca s teškoćama značajno pozitivnije procjenjuju svoju mogućnost da mirno sjede, za razliku od tipičnih vršnjaka koji sebe procjenjuju značajno nemirnijima. Usporedbom procjena adaptivnoga ponašanja u školi djece s teškoćama i tipične djece utvrđene su značajne razlike u korist tipične djece koja procjenjuju da se učitelji na njih manje ljute, mogu se bolje koncentrirati i zadovoljnija su svojim uspjehom. Djeca s teškoćama značajno češće izvještavaju o psihosomatskim teškoćama uzrokovanim školskim brigama. Zanimljiv je nalaz da djeca s teškoćama značajno manje opažaju da su učitelji nepošteni prema njima nego što to čine tipična djeca. Učitelji su dali statistički značajno niže procjene adaptivnoga ponašanja kod djece s teškoćama u odnosu na tipičnu djecu na gotovo svim varijablama Skale procjene učitelja unutar baterije BRP-2. Usporedba procjena učitelja i roditelja pokazala je više razlika kod tipične djece. Jedina razlika između roditelja i učitelja djece s teškoćama utvrđena je za lijenost koju roditelji značajno manje uočavaju. Dobiveni rezultati u velikoj mjeri potvrđuju dosadašnja istraživanja i naglašavaju važnost razvoja samopoimanja djece s teškoćama i edukacije učitelja.

Ključne riječi: adaptivno ponašanje, škola, djeca s teškoćama, roditelji, učitelji

UVOD

Brojna dosadašnja, domaća i strana, istraživanja ponašanja djece s teškoćama u školskom okruženju pokazala su slabiju razinu adaptacije djece s teškoćama u usporedbi s tipičnim vršnjacima (Leigh, 1987, Guralnick, 1989, Žic, 2000, Žic Ralić 2002; Igrić, Cvitković, Wagner-Jakab, 2009).

Kad se govori o adaptivnom ponašanju, misli se na pojam koji kazuje koliko učinkovito osoba ispu-

njava zahtjeve svakodnevnoga života i ponaša se u skladu sa standardima za njezinu dob, s očekivanjima s obzirom na sociokulturalno porijeklo i uvjetima žvota u zajednici (Stančić, 1981, Žic, 2000). Niža razina adaptivnoga ponašanja djece manifestira se u socijalnoj nekompetentnosti i prisustvu nepoželjnih oblika ponašanja. Poremećaji u adaptivnom ponašanju djeteta odnosno niža razina adaptivnoga ponašanja nije samo posljedica nedostatka na strani djeteta, već se u skladu s Bronfenbrennerovom

teorijom ekoloških sustava (1979, 1986, 1989, 1993; prema Vasta, Haith, Miller, 1998) radi o složenijem poremećaju interakcije između okoline, konteksta u kojem dijete živi i samoga djeteta. Adaptivno ponašanje je zbog toga veoma važno jer može utjecati na prihvaćenost od strane vršnjaka, učitelja i ostalih djetetu važnih osoba (Žic 2000).

Leigh (1987) je utvrdio da djeca s teškoćama u učenju imaju značajno niže adaptivno ponašanje u svim područjima (komunikacija, neovisnost, briga o sebi, socijalne vještine...) od vršnjaka i te su razlike još veće u srednjoj školi. Povećanje razlike u adaptivnom funkcioniranju između djece s teškoćama u učenju i vršnjaka Leigh (1987) pripisuje nedostatku intervencija od strane okoline.

U Hrvatskoj postoji nekoliko radova koji su se bavili tom tematikom te će glavni rezultati biti ukratko izneseni. Adaptivno ponašanje djece s teškoćama u integriranim uvjetima školovanja ispitivano je uglavnom hrvatskom adaptacijom skale za procjenu ponašanja BRP II (Žic, 2000).

Žic je (2000) ispitala osobnu i socijalnu adaptaciju na uzorku od 161 djeteta s teškoćama i njihovih izjednačenih tipičnih vršnjaka iz opće populacije u dobi od 7 do 16 godina, obaju spolova, polaznika redovnih osnovnih škola u trima, za djecu osnovnoškolske dobi najvažnijim ekološkim sustavima, a to su: obitelj škola i vršnjaci pri tom koristeći procjene same djece, njihovih roditelja, učitelja i vršnjaka iz razreda. Utvrdila je da djeca s teškoćama najboljim procjenjuju svoje ponašanje u školi, zatim slijedi ponašanje kod kuće, a najviše teškoća procjenjuju vezano uz ponašanje među vršnjacima.

Usporedba razine adaptivnoga ponašanja u školi djece s teškoćama i tipične djece (Žic, 2000) govori da i prema samoprocjeni djece i prema procjeni učitelja djeca s teškoćama imaju statistički značajno nižu razinu adaptivnoga ponašanja.

Ispitujući razlike među procjenjivačima ponašanja (Žic, 2000) utvrđeno je da sama djeca svoje ponašanje procjenjuju boljim nego što ga procjenjuju drugi relevantni procjenjivači, odnosno, roditelji, učitelji i vršnjaci. Takav nalaz dobiven je i u drugim istraživanjima (Brown i Hammill 1978; Soyster 1983, prema Brown, Hammill, 1990). Veliki broj istraživanja bavio se primjenom BRP-2 na različitim uzorcima ispitanika: djece s intelektualnim teškoćama,

djece s emocionalnim smetnjama, djece s teškoćama u učenju, tipične i nadarene djece (Brown, Hammill, 1978; Martin, 1985; Smith, 1985, prema Brown i Hammill, 1990). Osobitost tih istraživanja je da su sve grupe djece sebe procijenile boljima nego što su ih procijenili učitelji i roditelji. Učitelji procjenjuju učeničko ponašanje u školi boljim nego što roditelji procjenjuju njihovo ponašanje kod kuće, a lošijim nego što se oni sami procjenjuju (Brown, Hammill, 1978; Soyster 1983, prema Brown, Hammill, 1990). Učitelji i roditelji ne opažaju značajne razlike među učenicima s emocionalnim smetnjama i učenicima s teškoćama u učenju u redovnoj školi. Međutim, ti učenici sebe vide prilično različitima kad procjenjuju svoje ponašanje u školi i u kući. Učenici s emocionalnim smetnjama procjenjuju svoje ponašanje u školi boljim nego što ga procjenjuju učenici s teškoćama u učenju (Brown, Hammill, 1990).

Žic (2000) je usporedila procjenu roditelja i učitelja o adaptivnom ponašanju djece. Dok kod tipične djece nema razlika između učitelja i roditelja u procjeni adaptivnoga ponašanja, u slučaju djece s teškoćama roditelji su dali pozitivnije procjene. Roditelji djece s teškoćama manje uočavaju teškoće u ponašanju kod kuće nego što učitelji uočavaju probleme u ponašanju djece s teškoćama u školi. Razlikama u procjeni nepoželjnih oblika ponašanja u djece s intelektualnim teškoćama između roditelja i nastavnika bavile su se i Stančić i Škrinjar (1992). Dobiveni rezultati također govore o statistički značajno povoljnijoj procjeni roditelja o ponašanju djece nego što je procjena učitelja o čemu svjedoče i drugi istraživači (Crawford, 1974; Pratt, 1989; Mealor, Richmond, 1980; prema Stančić i Škrinjar, 1992).

Usporedbom procjena adaptivnoga ponašanja djece u dobi od 12 godina kod kuće roditelji djece s teškoćama procjenjuju ponašanje svoje djece nepovoljnije od roditelja tipične djece (Igrić, Cvitković, Wagner-Jakab, 2009). Kad se promatralo ponašanje kod kuće djece u dobi od 7 do 16 godina, tada roditelji djece s teškoćama, za razliku od roditelja tipične djece, uočavaju više teškoća u ponašanju svoje djece mlađe osnovnoškolske dobi (7-8, 11 godina) i starije osnovnoškolske dobi (12-16, 1 godina). U procjenama ponašanja kod kuće za djecu srednje osnovnoškolske dobi (9-11, 11 godina) ne nalaze se značajne razlike između roditelja djece s teškoćama i roditelja tipične djece (Žic Ralić, 2010).

Učitelji imaju povoljniji stav prema tipičnoj djeci i vide njihovo ponašanje pozitivnije što je u skladu s ranijim istraživanjima (Shotel, Iano, Mc Gettingam, 1972; Harasimiw, Home, 1986, prema Kiš-Glavaš 1999; Kiš- Glavaš, 1999; Žic, 2000). Taj nalaz također odgovara nekim istraživanjima u kojima je dobiveno da učitelji i vršnjaci percipiraju ponašanje djece s teškoćama učenja kao manje prosocijalno (Bryan, Bryan, 1977, 1990, prema Dyson, 1996; Bursuck, 1989; Priel, Leshem, 1990).

Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna pozitivna korelacija između samoprocjena ponašanja djece s teškoćama učenja (BRP-2 dom) i procjena ponašanja od strane učitelja (BRP-učitelji) što nije slučaj kod tipične djece (Igrić, Cvitković, Wagner-Jakab, 2009). Autorice ističu kako bi taj nalaz mogao ukazivati na posebnu važnost koju učitelji imaju u socioemocionalnom razvoju učenika s teškoćama učenja u dobi od 12 godina te se pozivaju na ranija istraživanja koja govore kako djetetova percepcija postignuća ovisi o povratnim informacijama koje dobivaju od učitelja (Blumenfeld, Pintrich, Meece, Wessels, 1982, prema Bear, Minke, Griffin, Deemer, 1998; Bear, Minke, Griffin, Deemer, 1998).

Utvrđena je pozitivna korelacija između procjene učitelja o ponašanju djece s teškoćama u školi i njihove prihvaćenosti od strane vršnjaka iz razreda s kojima zajednički uče, sjede ili se druže. Kompetentnost i samopoštovanje učitelja nisu statistički značajno povezani s procjenom ponašanja i prihvaćenosti djece s teškoćama među vršnjacima (Stančić, Žic Ralić, Cvitković, 2007).

Prethodnim istraživanjima dobili smo uvid u razlike u sumarnim procjenama ponašanja djeteta karakterističnoga za pojedini mikrosustav. S obzirom na to da se baterijski instrument Behavior Rating Profile II, BRP-2 (Brown, Hammill, 1990), rabljen u ovim istraživanjima, sastoji od 5 skala kojima djeca, roditelji i učitelji procjenjuju ponašanje u obitelji, školi i među vršnjacima, željele smo usporediti procjene s obzirom na pojedina ponašanja. Uočile smo da neka ponašanja procjenjuju djeca i roditelji, neka djeca i učitelji, neka roditelji i učitelji, a za neka ponašanja imamo procjene sva tri procjenjivača. Ovim istraživanjem željele smo provjeriti

postoje li razlike među djecom s teškoćama u razvoju i njihovim tipičnim vršnjacima u socijalno kompetentnom ponašanju specifičnom za mikrosustav škole i doma s obzirom na pojedine procjenjivače. U skladu s ciljem, a na temelju rezultata prijašnjih istraživanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

- H1. Samoprocjene adaptivnoga ponašanja djece statistički su značajno više od procjena adaptivnoga ponašanja koje su dali učitelji na varijablama baterije BRP-2 (Brown, Hammill, 1990, adaptacija Žic, 2000).
- H2. Samoprocjene adaptivnoga ponašanja djece s teškoćama u školskoj sredini statistički su značajno niže od samoprocjena adaptivnoga ponašanja tipične djece u školskoj sredini, na Skali procjene učenika: Škola, baterije BRP-2 (Brown, Hammill, 1990, adaptacija Žic, 2000).
- H3. Učiteljske procjene adaptivnoga ponašanja djece s teškoćama u školskoj sredini statistički su značajno niže od učiteljskih procjena adaptivnoga ponašanja tipične djece u školskoj sredini na Skali procjene učitelja iz baterije BRP-2 (Brown, Hammill, 1990, adaptacija Žic, 2000).
- H4. Procjene adaptivnoga ponašanja djece koje su dali učitelji statistički su značajno niže od procjena adaptivnoga ponašanja djece koje su dali roditelji na varijablama unutar baterije BRP-2 (Brown, Hammill, 1990, adaptacija Žic, 2000).

Ovaj je rad dio znanstvenoga projekta¹

METODE RADA

Uzorak

Ispitivanje je provedeno na uzorku od 312 djece, učenika šestih razreda iz 50 redovnih osnovnih škola s područja grada Zagreba i Zagrebačke županije, njihovih roditelja i učitelja. Uzorak čine djeca s teškoćama (N = 81) i tipični vršnjaci (N = 81). Kontrolni uzorak (N2) čini 80 tipične djece učenika 6. razreda redovnih osnovnih škola s područja Zagreba i okolice. Dakle, to su djeca kojima nije dijagnosticirana neka teškoća. Uzorak tipične djece izjednačen je po

¹ „Djeca s teškoćama u interaktivnom sustavu obitelji, škola, vršnjaci“, (013007), Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, Sveučilišta u Zagrebu (voditeljica Lj. Igrić).

ukupnom broju te broju dječaka i djevojčica s uzorkom djece s teškoćama, formiran je u dvije faze: najprije se odabralo svako osmo tipično dijete iz razreda koji polazi dijete s teškoćama učenja, a zatim su se od broja djece, čiji su roditelji dali suglasnost za istraživanje i koja su sudjelovala u istraživanju, formirali parovi prema kriteriju polaznja istoga razreda, spolu djece i sociodemografskim varijablama.

Prosječna dob djece je 12.05 godina. Nije bilo značajne razlike u dobi između dvije navedene grupe djece. U uzorku djece s teškoćama su djeca s različitim dijagnozama. Većina djece ima nekoliko dijagnoza. Kod djece su prisutne: emocionalne teškoće (37% djece), organska disfunkcija CNS-a (također 37% djece), teškoće učenja neodređenoga tipa (47%) – teškoće pažnje, pamćenja, vizualne percepcije i sl. koje ne zadovoljavaju kriterije ni za jednu drugu navedenu dijagnozu, zatim intelektualne teškoće (34%) – disharmoničan intelektualni razvoj, ispodprosječna i granična inteligencija, teškoće u čitanju i pisanju (28%), ADHD (23%), teškoće u razvoju govora (13% djece), specifični mješoviti razvojni poremećaj (9%), teškoće u perceptivno-motoričkom razvoju (7%), teškoće vida (5%), laka mentalna retardacija (3%), diskalkulija (2%), oštećenje sluha (2%) i epilepsija (1%).

Djevojčice i dječaci jednako su zastupljeni u istraživanju. U svakom razredu gdje je bio učenik s teškoćama izabrano je po slučaju još troje učenika bez teškoća.

U grupi roditelja djece s teškoćama bilo je 67 majka i 14 očeva. U grupi roditelja tipične djece bile su 183 majke i 48 očeva. Prosječna dob roditelja je 41 godina.

U ispitivanju je sudjelovalo 57 učitelja, od toga 14 muškaraca i 43 žene. Većina učitelja bili su nastavnici matematike ili hrvatskoga jezika. Prosječna dob učitelja je 40 godina.

Način provođenja istraživanja

Ispitivanje je provedeno grupno. U svakoj školi odvojeno su ispitani učitelji, roditelji i djeca, s tim da su se djeci pitanja čitala, a po potrebi im je pristupano individualno. Ispitivanje u svakoj skupini trajalo je oko 60 minuta. Ovo istraživanje u skladu je s etičkim kodeksom u istraživanjima (Ajduković i Kolesarić, 2003).

Mjerni instrument

Samoprocjene i procjene adaptivnoga ponašanja u obiteljskoj, školskoj sredini i u odnosima s vršnjacima mjerene su hrvatskom verzijom Behavior rating profile BRP-2, Skala procjene ponašanja BRP-2 (Brown, Hammil, 1990, adaptacija Žic, 2000).

BRP-2 sastoji se od 6 instrumenata procjene što uključuje: a) tri skale samoprocjene za učenike, koje mjere adaptivno ponašanje u trima okolinama: obiteljskoj, školskoj i vršnjačkoj, b) sociogram, c) skalu procjene učitelja i d) skalu procjene roditelja. Svaka od te tri skale za učenike sastoji se od 20 čestica, odgovora se s točno/netočno i mogući rezultati kreću se u rasponu od 0 do 20. Skale za učitelje i roditelje sastoje se od 30 čestica, likertova tipa, s 4 stupnja, a mogući raspon bodova je od 0 do 90.

Brown i Hammill (1990) izvještavaju da su čestice skala BRP-2 homogene i imaju unutarnju konzistenciju. Među preliminarnim pokazateljima valjanosti može se istaknuti da su čestice svih pet skala reprezentativne te da su postignuća na skalama u snažnoj korelaciji međusobno i u odnosu na postignuća na drugim mjerama self-koncepta, ličnosti i ponašanja.

Na uzorku od 210 djece (Žic Igrić, 2001), polaznika redovnih škola, pokazalo se da sve skale imaju dovoljno visoku pouzdanost (Tablica 1) što potvrđuje i predmetno istraživanje.

Tablica 1. Unutrašnja pouzdanost (Cronbach α) skala procjena ponašanja (BRP-2)

Skale	1	2
BRP-dom	0.76	0.78
BRP-škola	0.83	0.76
BRP-vršnjaci	0.81	0.87
BRP-učitelji	0.94	0.96
BRP-roditelji	0.89	0.90

Legenda:

- 1 - vrijednosti dobivene na uzorku od 210 djece, njihovih roditelja i učitelja, istraživanje Žic i Igrić (2001)
- 2 - vrijednosti dobivene ovim istraživanjem

Metode obrade podataka

Budući da su na skalama samoprocjene učenika BRP-dom, BRP-škola, BRP-vršnjaci moguća dva odgovora, točno ili netočno, a na skalama BRP-

učitelji i BR-roditelji 4 odgovora, prvo su u svrhu usporedbe rezultati na skalama za učitelje i roditelje transformirani na skalu s dvjema mogućnostima.

Za izračunavanje razlika između procjena učitelja, djece i roditelja na varijablama BRP-a korišten je Test sume rangova. Odabran je neparametrijski test jer rezultati statistički značajno odstupaju od normalne raspodjele.

REZULTATI I RASPRAVA

Usporedba djece i učitelja u procjenama nekih oblika adaptivnoga ponašanja u školi

Prvo su uspoređene procjene adaptivnoga ponašanja djece s teškoćama i tipične djece, učenika

6. razreda redovnih osnovnih škola s procjenama njihovih učitelja. Od sveukupnoga broja varijabli na bateriji BRP-2 odabrane su one koje su iste za djecu i učitelje, a odnose se na neka ponašanja u školi: verbalnu agresivnost, motiviranost, slijeđenje uputa koje daje učitelj, mogućnost koncentracije, mogućnost mirnoga sjedenja u razredu i sanjarenje. Tako smo istražili razlike na četirima varijablama koje su povezane s uspjehom u obrazovnom procesu i dvije varijable koje predstavljaju ometajuća ponašanja u razredu. U Tablicama 2. i 3. prikazani su rezultati usporedbe učitelja i učenika u procjeni adaptivnoga ponašanja u školi na varijablama BRP-2.

Rezultati usporedbe adaptivnoga ponašanja u školi na svih šest uspoređenih varijabla statistički značajno razlikuju procjenu djece s teškoćama

Tablica 2. Razlike između učitelja i djece s teškoćama u procjeni ponašanja u školi na varijablama BRP-2

Neke varijable Skale procjene djece: Škola (spus) i Skale procjene učitelja (spu) unutar baterije BRP-2		rangovi	prosječni rang	suma rangova	Z	p
verbalna agresivnost	spu2-spus008	negativni rangovi	18,61	521,00	-2,268	0,023
		pozitivni rangovi	22,00	220,00		
motiviranost	spu6-spus016	negativni rangovi	34,12	1740,00	-5,112	0,000
		pozitivni rangovi	23,00	276,00		
slijeđenje uputa	spu9-spus028	negativni rangovi	29,23	1432,50	-5,315	0,000
		pozitivni rangovi	23,36	163,50		
koncentracija	spu14-spus026	negativni rangovi	30,09	1354,00	-4,610	0,000
		pozitivni rangovi	22,00	242,00		
fizički nemir	spu16-spus037	negativni rangovi	20,71	600,50	-1,937	0,050
		pozitivni rangovi	23,27	302,50		
sanjarenje	spu23-spus052	negativni rangovi	26,54	1194,50	-4,749	0,000
		pozitivni rangovi	26,21	183,50		

Tablica 3. Razlike između učitelja i tipične djece u procjeni adaptivnoga ponašanja u školi na varijablama BRP-2

Neke varijable Skale procjene djece: Škola (spus) i Skale procjene učitelja (spu) unutar baterije BRP-2		rangovi	prosječni rang	suma rangova	Z	p
verbalna agresivnost	spu2-spus008	negativni rangovi	33,48	1942,00	-2,846	0,004
		pozitivni rangovi	53,41	908,00		
motiviranost	spu6-spus016	negativni rangovi	55,99	3695,00	-0,616	0,538
		pozitivni rangovi	70,84	4179,50		
slijeđenje uputa	spu9-spus028	negativni rangovi	45,89	3396,00	-4,342	0,000
		pozitivni rangovi	55,43	1164,50		
koncentracija	spu14-spus026	negativni rangovi	52,18	3861,00	-2,102	0,036
		pozitivni rangovi	64,92	2467,00		
fizički nemir	spu16-spus037	negativni rangovi	46,90	2204,50	-3,241	0,001
		pozitivni rangovi	65,67	4465,50		
sanjarenje	spu23-spus052	negativni rangovi	67,72	6772,00	-3,589	0,000
		pozitivni rangovi	80,50	3381,00		

od rezultata učitelja, dok se rezultati tipične djece razlikuju od rezultata učitelja na pet varijabla. Procjena verbalne agresivnosti djece, slijeđenja uputa koje daje učitelj, mogućnosti koncentracije i sanjarenja koju su dala djeca, bez obzira imaju li teškoće u razvoju ili nemaju, statistički je značajno povoljnija nego procjena učitelja.

Povoljnija dječja procjena ponašanja u školi u odnosu na procjenu učitelja može se protumačiti sklonošću djece da subjektivno procjenjuju, odnosno da ne uočavaju da neka njihova ponašanja (svađe, nepažnja na satu, sanjarenje) nisu u skladu s očekivanjima škole. Možda su oni i svjesni takva svojega ponašanja, ali ne smatraju ga u toj mjeri prisutnim kao što to vide učitelji. Ovaj nalaz u skladu je s rezultatima brojnih istraživanja koja su pokazala da djeca sebe povoljnije procjenjuju nego što ih procjenjuju učitelji (npr. Žic, 2000; Stone & May 2002; Meltzer i sur. 2004). Neki autori povoljnije procjene djece dovode u vezu s metakognitivnom svjesnošću koja je manje razvijena kod djece nego u odraslih, a pogotovo u djece s teškoćama (Stone, May 2002).

Verbalna agresivnost

Verbalna agresija najučestaliji je oblik nasilja o čemu svjedoče brojna istraživanja (Kos & Žic Ralić, 2010; Pšunder, 2010; Verona i sur, 2008; Scheithauer i sur. 2006; Piek i sur 2005). Verbalna agresija odnosi se primjerice na prijetnje, zastrašivanje, vikanje na nekoga, nazivanje pogrdnim imenima, podrugivanje, zadirkivanje, ismijavanje. Djeca su sklona na taj se način braniti ili postizati svoju socijalnu poziciju među vršnjacima. Često puta odrasli toleriraju takva dječja ponašanja pa djeca smatraju da su legitimna u ostvarivanju socijalnih ciljeva. Uz to, u ovom radu istraživala se verbalna agresija prema učitelju, što se odnosi na situacije kada učenik više na učitelja. Radi se o dvanaestogodišnjacima koji značajno manje nego što to učitelji vide, smatraju da viču na učitelje i koriste razne oblike verbalne agresije prema vršnjacima. Tumačenje toga rezultata može ići u pravcu društvene tolerancije verbalnoga nasilja, gdje djeca mogu uočiti da bolje prolaze oni koji viču na druge, ponižavaju, ismijavaju druge i time stječu poziciju društvene moći. Osim što takve neprimjerene strategije koriste među vršnjacima, ponekad ih koriste i u odnosu na neke učitelje koji im ne predstavljaju autoritet, niti ih cijene kao osobe vrijedne poštovanja.

Motivacija

Djeca s teškoćama statistički značajno pozitivnije procjenjuju svoju motiviranost za rad u školi nego što ju procjenjuju njihovi učitelji. Prosječni rezultat procjena učitelja pokazuje da djecu s teškoćama vide kao uobičajeno nezainteresirane za rad u školi. Tipična djeca svoju motiviranost procjenjuju u skladu s procjenom učitelja, odnosno, nema statistički značajne razlike između rezultata učitelja i učenika na ovoj varijabli. Prema samoprocjeni djece (Tablica 4.) ovim istraživanjem nije utvrđena statistički značajna razlika u motivaciji između djece s teškoćama i njihovih tipičnih vršnjaka.

Opće je prihvaćena važnost motivacije učenika u prevladavanju školskih izazova, štoviše, često učitelji i roditelji uspjeh ili neuspjeh u školi pripisuju uloženu trudu. Učitelji drže da je nedostatak motivacije ili uložena truda glavni razlog slaba školskoga uspjeha (Lackaye i sur., 2006). Učitelji nude nekoliko mogućih objašnjenja niske motivacije učenika: želja za dobivanjem pažnje, izbjegavanje pokazivanja nekompetentnosti učenika, pridavanje male važnosti zadanom zadatku i nedostatak zabave (Uhlenberg, Brown, 2002; prema Lackaye i sur., 2006).

U brojnim istraživanjima utvrđena je manja motiviranost djece s teškoćama za školski rad u odnosu na tipičnu djecu, pogotovo kad djeca ne postižu akademski uspjeh (Singer, 2008; Singer 2005; Meltzer i sur. 2004; Meltzer i sur. 2004b, Lackaye, Margalit, Ziv, Ziman, 2006; Zelke, 2004). Međutim, kad se radi o samoprocjeni djece, bez obzira smatraju li djeca s teškoćama učenja mlađe osnovnoškolske dobi sebe dobrim ili lošim đacima, oni se procjenjuju kao vrijedni učenici koji ulažu mnogo napora u svladavanje školskih obveza. Djeca s teškoćama učenja mlađe osnovnoškolske dobi procjenjuju da se izuzetno trude na svim područjima školskoga rada (Meltzer i sur. 2004b), što je u skladu s rezultatima samoprocjene u ovom istraživanju. Nasuprot tomu, u učenika s teškoćama učenja srednje osnovnoškolske dobi školsko samopoimanje utječe na to vide li se kao vrijedni (Meltzer i sur. 2004b).

Rezultat samoprocjene o jednakoj razini motiviranosti djece s teškoćama i tipične djece može se povezati s nalazom da učenici s teškoćama učenja mogu imati uljepšanu percepciju svojega školskog učinka u usporedbi s vršnjacima (Stone, May,

2002). Djeca s teškoćama učenja su u visokom riziku za formiranje nerealne samoprocjene zbog nekonzistentnosti procjena i komentara odraslih, nesrazmjera između njihova truda i postignutih rezultata i moguće tendencije zaštite vlastita samopoštovanja (Stone, May, 2002).

Motivacija je adaptivna kada učenik uzimajući u obzir teškoće koje ima pri školskom radu, pokazuje spremnost da ustraje u uvjerenju da može primijeniti učinkovitu strategiju kojom će riješiti izazovni zadatak (Chapman, Tunmer, 2002; prema Meltzer i sur., 2004b).

Istražujući u kakvu je odnosu uloženi trud s korištenjem strategija koje vode k uspješnom rješavanju zadataka djece s teškoćama učenja te kako procjena učitelja i djece utječe na taj odnos, Meltzer i suradnici (2004b) utvrdili su da školsko samopoimanje usmjerava motivaciju djece k ulaganju napora i korištenju strategija u prevladavanju teškoća i postizanju boljšega uspjeha u školi. Tako su učenici s teškoćama u učenju koji imaju pozitivno školsko samopoimanje spremniji za ulaganje napora, nego što su za to bili spremni oni koji su imali negativno školsko samopoimanje. Posebno je važan nalaz da učitelji procjenjuju učenike s teškoćama u učenju s pozitivnim školskim samopoimanjem jednako marljivim i uspješnim u školskim zadacima kao i učenike bez teškoća, dok za učenike s teškoćama u učenju s negativnim školskim samopoimanjem procjenjuju da manje ulažu napor i postižu ispodprosječne rezultate u usporedbi s vršnjacima bez teškoća. Meltzer i suradnici (2004) utvrđuju povezanost samopoimanja djece i procjene učitelja. Tako naučena bespomoćnost može karakterizirati podgrupu djece s teškoćama učenja koja nemaju unutarnju motivaciju za dosljedan naporan rad, a imaju iskustvo učestaloga neuspjeha i slabih ocjena. Nasuprot tomu, za učenike s unutarnjom motivacijom za naporan rad i korištenje naučenih strategija, ohrabrivanje i pozitivan odnos učitelja mogu povećati njihovo školsko samopoimanje, čime se nadalje jača njihova želja za daljnjim radom što rezultira boljim školskim uspjehom.

Novija istraživanja utvrđuju međusobnu povezanost kroničnoga školskog neuspjeha, motivacije i negativnoga samopoimanja (Klassen, 2002; La Greca, Stone, 1990, Singer 2008). Istraživanja djece s disleksijom, koja su dio populacije djece s teškoćama, govore o utjecaju kroničnoga školskog

neuspjeha, kojemu su učestalo izložena djeca s teškoćama, na pad motivacije i školskoga samopoimanja (Humphrey, 2002; Singer 2005; Singer, 2008).

Za razmatranje rezultata ovoga istraživanja važan je nalaz da su učenici koji osjećaju da ih učitelji prihvaćaju, podupiru i pravedno se odnose prema njima više motivirani i zaokupljeni školskim zadacima te imaju viši *self-koncept* od učenika s manje pozitivnim odnosom s učiteljem (Birch, Ladd, 1997; prema Whitley, 2008).

Slijedenje uputa

Postoji značajna statistička razlika između obje grupe djece i učitelja u procjeni slijedenja uputa koje daju nastavnici u smislu da je procjena djece pozitivnija. Drugim riječima djeca, bez obzira imaju li teškoće ili ne, procjenjuju da više slušaju što im učitelj govori, nego što učitelji procjenjuju da učenici slijede njihove naputke.

Munthe i Thuen (2009) izvještavaju da prelaaskom s razredne na predmetnu nastavu, a to je u Norveškoj u 8. razredu, oko 70% učitelja procjenjuje da 25% ili više učenika ima problem pri slijedenju uputa koje daju učitelji, nedostatno iskustvo i vještine učenja. Istim istraživanjem utvrđen je trend prema kojem učitelji manje pozitivni prema inkluziji procjenjuju da veći broj učenika ima problem.

Koncentracija

Obje grupe djece svoju mogućnost koncentracije procjenjuju statistički značajno boljom nego što to čine učitelji. Učitelji i djeca s teškoćama procjenjuju da u ovom području imaju problem, no djeca problem koncentracije ipak procjenjuju blaže nego učitelji. Nalaz ovoga istraživanja u skladu je s rezultatom Muris i suradnika (2006) prema kojem su djeca sklona blažoj procjeni svojih problema s pažnjom u odnosu na procjene roditelja i učitelja. Djeca s teškoćama procjenjuju svoju mogućnost koncentracije statistički značajno lošijom od prosječne djece (Tablica 4.). Vezano uz istraživane razlike između tipične i djece s teškoćama u procjenama na navedenih šest varijabla, jedino je statistički značajna razlika utvrđena u procjeni koncentracije.

Istražujući percepciju djece o njihovu iskustvu s teškoćama učenja, Rashkind i suradnici (2006)

pokazali su da su mnoga djeca s teškoćama učenja svjesna svojih teškoća s pažnjom, kao i drugih teškoća vezanih uz teškoće učenja.

Rezultati ovoga istraživanja su očekivani, jer su teškoće u održavanju pažnje tijekom školskoga rada učestali simptom među djecom s različitim vrstama teškoća (Smith-Bonahue i sur. 2009; Greenham 1999, Elskin, Elskin, 2004), a jedan je od primarnih simptoma prilikom dijagnosticiranja ADHD-a prema kriterijima DSM IV (First, Frances, Pincus, 1997).

Deficit pažnje povezan je s neuspjehom u školi, odnosno, utvrđena je mogućnost da je nedostatna radna memorija ključan faktor neočekivana neuspjeha djece u školi (Zentall, 2005; Gathercole, Pickering, 2001). Deficit pažnje manifestira se kao izbjegavanje specifične vrste zadataka ili zahtjeva na koje treba odgovoriti da bi se posvetilo alternativnom podražaju iz okoline ili vlastitim mislima. Moguće objašnjenje za to je u nepodudaranju između zahtjeva zadatka i učenikovih naučenih vještina ili prirodnih sposobnosti. Kada učitelj na primjeren način potiče rad i kada je pred djetete postavljen zadatak primjeren njegovim sposobnostima i vještinama, djetete može biti koncentrirano na zadatak.

Fizički nemir

Učitelji procjenjuju da su djeca s teškoćama nemirna na satu, dok kod tipičnih vršnjaka ne primjećuju nemir. Za razliku od toga, djeca s teškoćama statistički značajno pozitivnije procjenjuju svoju smirenost u razredu za razliku od učitelja, a tipični vršnjaci sebe procjenjuju statistički značajno nemirnijima nego što ih vide učitelji.

Moguće je objašnjenje da se djeca s teškoćama žele prikazati u svjetlu poštivanja norma ponašanja u školi, koje podrazumijevaju mirno sjedenje tijekom nastave, tipični vršnjaci skloni su sebe vidjeti pomalo kao buntovnike koji preispituju dosadašnja pravila ponašanja u školi.

Nalaz je u skladu s rezultatima meta analize Kavele i Forness (1996) prema kojoj učitelji učestalo procjenjuju da su učenici s teškoćama učenja hiperaktivni.

Fizički nemir djece s teškoćama često je rezultat neurološke disfunkcije na koju sama djeca nemaju utjecaja. Drugim riječima, djeca nemaju kontrolu nad

svojim fizičkim nemirom, moguće je da nisu niti svjesni da je to ometajuće ponašanje koje uočavaju učitelji.

Sanjarenje

Djeca s teškoćama kao i tipični vršnjaci procjenjuju da statistički značajno manje sanjare u razredu nego što to procjenjuju njihovi učitelji. Sanjarenje za vrijeme nastave smatra se manje problematičnim nepoželjnim ponašanjem (Evertson, Emmer, Worshan, 2006, prema Meixia i sur. 2008) jer ne ometa proces učenja u razredu, ali upućuje na nedostatnu pažnju usmjerenu na nastavne sadržaje. Sanjarenje učitelji opisuju riječima „učenik se pravi da sluša učitelja, ali iskusan učitelj iz njegova pogleda i izraza lica može uočiti da se misaono ne bavi zadatkom i da nije pažljiv“. Kao rezultat sanjarenja učitelji ističu problem da „učenik samo sjedi i ne odgovara na postavljena pitanja“ (Meixia i sur. 2008).

Usporedba djece i učitelja u procjeni nekih oblika ponašanja u školi pokazala je, dakle, da se dječje samoprocjene u nizu ponašanja razlikuju od procjena koje daju učitelji. Dobiveni rezultati potvrđuju rezultate prijašnjih istraživanja i otvaraju pitanja na koja bi trebalo odgovoriti u budućim istraživanjima. Tako bi primjerice bilo zanimljivo vidjeti čemu pripisati utvrđene razlike između procjena djece i učitelja, o čemu sve ovisi djetetova percepcija, a o čemu percepcija učitelja.

Usporedba samoprocjena djece s teškoćama i tipične djece u procjenama adaptivnoga ponašanja u školi

Usporedbom samoprocjena djece s teškoćama i tipične djece u procjeni adaptivnoga ponašanja u školi, ovim istraživanjem utvrđene su značajne razlike u korist tipične djece na koju se učitelji manje ljute, koja se mogu bolje koncentrirati i zadovoljnija su svojim uspjehom. Znači, na samo nekim varijablama utvrđene su razlike između samoprocjena djece s teškoćama i samoprocjena tipične djece, dok na ostalim varijablama nema razlike. Djeca s teškoćama značajno učestalije izvještavaju o psihosomatskim teškoćama uzrokovanim školskim brigama. Na istom uzorku Cvitković (2010) je ispitala anksioznost i utvrdila da djeca s teškoćama učenja u odnosu na tipične vršnjake imaju više tjelesnih simptoma anksioznosti poput ubrzanoga kucanja srca, ubrzanoga disanja, mučnine.

Zanimljiv je nalaz da djeca s teškoćama značajno manje uočavaju da su učitelji nepošteni prema njima nego što to čine tipična djeca.

Djeca s teškoćama (1) priznaju da se učitelj na njih češće ljuti (čestica 5), ali mišljenja su da učitelj ima pravo odnosno da učitelji nisu nepošteni prema njima (čestica 41). Djeca s teškoćama se na ovim dvjema varijablama značajno razlikuju od tipične djece koja izvještavaju da se učitelji na njih ne

ljute, ali i da su učitelji nepošteni prema njima. Taj nalaz može upućivati na nisko samopoimanje djece s teškoćama. Poznato je da se samopoimanje kod djece stvara na temelju iskustva s važnim osobama, roditeljima, učiteljima i vršnjacima. Djeca niskoga samopoštovanja sklona su prihvatanju negativnih poruka o sebi, odnosno, svoj neuspjeh objašnjavaju vlastitim nedostatkom sposobnosti, znanja ili niskom inteligencijom. U skladu s tim, djeca s teškoćama ne pokazuju nastojanje da problem vide u

Tablica 4. Rezultati testa sume rangova za usporedbu samoprocjena ponašanja u školi između djece s teškoćama (1) i tipične djece (2) na varijablama Skale procjene učenika: Škola, unutar baterije BRP-2

Skale procjene učenika: Škola	Srednji rang		Suma rangova		Mann Whitney U	z	p
	TU 1	TU 2	TU 1	TU 2			
5. Učitelj se često ljuti na mene.	140,13	162,24	11350,50	37477,50	8029,50	-2,940	0,003
6. Neki od mojih prijatelja misle da je zabavno varati, bježati s nastave i slično.	152,37	157,95	12342,00	36486,00	9021,00	-0,573	0,567
7. Drugi učenici se ne vole sa mnom igrati ili raditi.	148,11	159,44	11997,00	36831,00	8676,00	-1,662	0,096
8. Ponekad se toliko razljutim u školi da vičem na učitelja i želim otići iz prostorije.	151,39	158,29	12262,50	36565,50	8941,00	-1,071	0,284
10. Druga djeca me izgleda baš ne vole.	149,78	158,19	12132,50	36383,50	8811,50	-1,146	0,252
13. Previše se prepirem s ljudima koje znam.	150,04	158,77	12153,00	36675,00	8832,00	-1,281	0,200
14. Ponekad mucam kad me učitelj prozove.	159,35	155,50	12907,50	35920,50	9124,50	-0,407	0,684
16. Ne zanima me što se u školi radi.	159,85	154,67	12788,00	35728,00	8932,00	-0,548	0,584
19. Drugi ljudi ne vole sa mnom dijeliti stvari.	148,69	159,24	12043,50	36784,50	8722,50	-1,476	0,140
21. Previše vremena provodim igrajući se ili radeći nešto sam.	157,54	156,14	12760,50	36067,50	9271,50	-0,181	0,856
22. Moji prijatelji kažu da sam nespretni.	151,24	158,34	13145,00	35371,00	8929,50	-1,232	0,218
23. Učitelj mi ne dopušta da obavim neke sitne zadatke.	161,19	154,86	12250,50	36577,00	8976,00	-0,632	0,527
24. Druga me djeca uopće ne slušaju kada imam nešto važno za reći.	153,57	156,84	13056,00	35772,00	9045,50	-0,390	0,697
25. Nemam dosta prijatelja.	154,81	157,09	12540,00	36288,00	9219,00	-0,341	0,733
26. Ne mogu se koncentrirati u razredu.	135,07	163,37	10940,00	33575,00	7619,50	-3,205	0,001
27. Učitelji me ne slušaju.	151,96	158,09	12309,00	36519,00	8988,00	-0,899	0,369
28. Obično me ne zanima što mi učitelji imaju za reći.	147,11	159,79	11916,00	36912,00	8595,00	-1,900	0,057
29. Učitelji mi daju zadatke koje ne mogu obaviti.	149,83	158,84	12136,50	36691,50	8815,50	-1,163	0,245
30. Druga djeca kažu da se ponašam kao malo dijete.	146,74	159,92	11886,00	36942,00	8565,00	-2,732	0,006
31. Previše se tučem.	149,24	159,05	12088,50	36739,50	8767,50	-1,824	0,068
32. Teško mi je sklapati nova prijateljstva.	151,31	156,96	12105,00	36100,00	8865,00	-0,818	0,413
34. Stvaramo me razljuti način na koji se druga djeca odnose prema meni.	157,93	155,32	12792,00	35724,00	9159,00	-0,280	0,779
36. Ponekad "markiram" iz škole.	152,37	157,95	12342,00	36486,00	9021,00	-1,499	0,134
37. Teško mi je mirno sjediti u razredu.	158,07	155,95	12804,00	36024,00	9228,00	-0,220	0,826
38. Često razmišljam o tome da se razbolim da ne bih morao ići u školu.	156,39	156,54	12667,50	36160,50	9346,50	-0,015	0,998
40. Ne sviđa mi se kada mi učitelj govori što da radim.	151,06	158,41	12235,50	36592,50	8914,50	-0,874	0,382
41. Učitelji su često nepošteni prema meni.	173,96	150,38	14091,00	34737,00	7941,00	-2,626	0,009
42. Druga me djeca previše zadirkuju.	141,70	161,69	11478,00	37350,00	8157,00	-2,529	0,011
43. Rijetko mi se pruži prilika da noć provedem u kući nekog prijatelja.	163,22	154,14	13221,00	35607,00	8811,00	-0,914	0,361
44. Ljudi me smatraju neprivačnim.	155,26	156,94	12576,00	36252,00	9255,00	-0,207	0,836
45. Nisam zadovoljan svojim napretkom u školi.	138,02	162,98	11179,50	37648,50	7858,50	-2,696	0,007
46. Ne volim obavljati poslove u razredu kao što su brisanje ploče i sl.	169,06	152,10	13693,50	35134,50	8338,50	-1,775	0,076
50. Povremeno me stvari koje se događaju u školi toliko uznemire da se razbolim (bude mi zlo).	140,72	162,03	11398,50	37429,50	8077,50	-2,381	0,017
52. Previše sanjam u razredu za vrijeme nastave.	162,61	154,36	13171,50	35656,50	8860,50	-0,981	0,327
53. Nikomu ne govorim kako se osjećam.	142,59	161,38	11550,00	37278,00	8229,00	-1,961	0,050
54. Rijetko me prijatelji pozovu k sebi na objed ili igru.	144,57	160,68	11710,50	37117,50	8389,50	-1,800	0,072
55. Ne mogu mirno sjediti u svojoj klupi u školi, a da ne ustanem.	147,48	159,66	11946,00	36882,00	8625,00	-1,542	0,123
56. Druga mi djeca uvijek nešto prigovaraju.	154,48	157,21	12513,00	36315,00	9192,00	-0,319	0,750
59. Stvari koje učim u školi nisu tako važne kao one koje učim izvan škole.	158,81	155,69	12864,00	35964,00	9168,00	-0,433	0,665
60. Neki ljudi misle da sam glup.	155,70	156,78	12612,00	36216,00	9291,00	-0,119	0,905

drugima koji im ne postavljaju primjerene zahtjeve, što bi upućivalo na visoko samopoštovanje, već u vlastitoj nemoći da tim, često nerealnim zahtjevima, udovolje, što upućuje na nisko samopoštovanje.

Istražujući strukturu i neke determinante samopoimanja i stavova prema važnim drugima djece s teškoćama u uvjetima edukacijske integracije u Hrvatskoj, Sekušak-Galešev (2008) našla je da djeca s teškoćama imaju pozitivniji stav prema učiteljima i vršnjacima nego tipična djeca te da djeca koja imaju slabije samopoimanje imaju pozitivniji stav prema važnim drugima, na što upućuju i rezultati ovoga istraživanja. Istraživanje Sekušak-Galešev (2008) provedeno je na istom uzorku djece, odnosno u okviru istog istraživačkog projekta. Da bi zadržali stabilnost svojega *selfa* (pozitivno samopoimanje) djeca s teškoćama u čitanju i pisanju pripisuju svoj neuspjeh i loše odnose s vršnjacima vanjskim faktorima, važnim drugima, dok djeca s drugim teškoćama, čiji je stav prema sebi lošiji, pripisuju uzroke svojega neuspjeha sebi, a druge procjenjuju pozitivno (Sekušak-Galešev, 2008).

Rezultati toga istraživanja donekle su različiti od rezultata prethodnoga kojim je Žic (2000) utvrdila da se značajno niža razina ponašanja u školi, prema samoprocjeni učenika, ogleda u procjeni djece s teškoćama o većoj zahtjevnosti i nesklonosti učitelja, njihova lošijeg odnosa s učiteljem i većem nezadovoljstvu u vezi sa školom. Dok je ovim istraživanjem dobiveno da djeca s teškoćama procjenjuju da učitelji nisu nepošteni prema njima, u istraživanju Žic (2000) djeca s teškoćama kritična su prema učiteljima. U prijašnjem istraživanju djeca s teškoćama učestalije procjenjuju da im učitelji daju preteške zadatke, da im ne dopuštaju obavljati neke sitne zadatke, da ih ne slušaju, da se oni toliko razljute da viču na učitelja, da su učitelji češće nepošteni prema njima i da se učitelji na njih ljute (Žic, 2000). Razlika između ta dva istraživanja može se protumačiti razlikama u veličini uzorka, u dobi djece s teškoćama i u različitim uvjetima integracije djece s teškoćama. Ovo istraživanje obuhvaća djecu s teškoćama (N=81) u dobi od 12 godina iz Zagreba, a istraživanje Žic (2000) djecu s teškoćama (N=161) od 7 do 16 godina iz osnovnih škola diljem Hrvatske. Prijašnje istraživanje pro-

vedeno je u vrijeme kada su učitelji uglavnom bili nepripremljeni za rad u uvjetima integracije, nedovoljno su poznavali osobitosti djece s teškoćama, radili su bez dodatne edukacije, uglavnom bez edukacijskoga rehabilitatora kao stručnoga suradnika na kojega se mogu osloniti u prilagodbi sadržaja i metoda poučavanja. Ovo sadašnje istraživanje provedeno je u Zagrebu gdje je najviše učitelja prošlo različite edukacije kojima su stekli kompetencije za rad u integriranim uvjetima, a brojne škole imaju edukacijske rehabilitatore u svojim stručnim timovima. S obzirom na različitosti tih dvaju istraživanja, teško je s pouzdanošću obrazlagati uzroke utvrđenih razlika.

Uz ponašanja vezana uz školu, ovim istraživanjem obuhvaćeno je ponašanje među vršnjacima gdje je utvrđeno da djeca s teškoćama značajno više ističu da ih vršnjaci zadirkuju (čestica 42), da im vršnjaci upućuju na nezrelo ponašanje (čestica 30) i da ni s kim ne razgovaraju o tome kako se osjećaju (čestica 53). Nalaz ovoga istraživanja u skladu je s dosadašnjim istraživanjima koja dokumentiraju postojanje većega rizika za djecu s teškoćama učenja da dožive usamljenost (Pavri, 2001), nisko samopoštovanje i anksioznost (Sekušak-Galešev, 2008; Cvitković, 2010), nego što je to u tipične djece.

Na temelju rezultata može se zaključiti da se djeca s teškoćama razlikuju u samo nekim samoprocjenama ponašanja u školi od tipične djece dok se u većini ispitivanih aspekata ponašanja ne razlikuju. Svi ti nalazi mogu upućivati na važnost aktivnijega pristupa u razvoju pozitivnoga samopoimanja djece s teškoćama jer su i zadovoljstvo napretkom u školi, psihosomatske reakcije, odnos s učiteljem i zadirkivanje vršnjaka povezani sa samopoimanjem.

Usporedba adaptivnoga ponašanja u školi tipične djece i djece s teškoćama prema procjeni učitelja

U tablici 5. prikazani su rezultati testa sume rangova za usporedbu rezultata na Skali procjene učitelja za djecu s teškoćama (1) i tipičnu djecu (2). Kao što se vidi učitelji su dali statistički značajno niže procjene adaptivnoga ponašanja u školi kod djece s teškoćama u odnosu na tipičnu djecu na svim varijablama BRP-a osim na varijabli koja se odnosi na

ogovaranje. Taj rezultat govori o percepciji učitelja prema kojoj su učenici s teškoćama značajno različita ponašanja u školskom okruženju u odnosu na tipične učenike. Uz objašnjive razlike u poštivanju discipline, motiviranosti, ometanju rada u razredu, prepiranju s učiteljem, slijeđenju uputa, povučenošću, lošoj prihvaćenosti među djecom, koncentraciji, hiperaktivnosti, postizanju uspjeha između djece s teškoćama i njihovih tipičnih vršnjaka, ipak čude značajne razlike u održavanju osobne higijene, prisustvu nervoznih navika, sanjarenju, mrgođenju i cviljenju, laganju, varanju i krađi. Ovako niska sveobuhvatna procjena djece s teškoćama možda više govori o odnosu učitelja prema toj populaciji nego o njihovom stvarnom ponašanju u školi.

Nalaz je djelomice u skladu s rezultatom prijašnjega istraživanja (Žic, 2000) kojim su učitelji procijenili da je ponašanje djece s teškoćama na

statistički značajno nižoj adaptivnoj razini nego što je ponašanje tipične djece. Za razliku od rezultata dobivenih ovim istraživanjem gdje učitelji sve vide lošijim, učitelji u istraživanju Žic (2000) statistički značajno više uočavaju neuspjeh u školi i nezadovoljavajuće odnose s vršnjacima kao odrednice niže razine ponašanja u školi djece s teškoćama. Istovremeno učitelji djece starije osnovnoškolske dobi izvještavaju da je kod njihovih učenika s teškoćama statistički značajno bolje ponašanje u školi, nego što je to slučaj kod tipične djece iste dobi.

Usporedba učitelja i djece u procjeni odnosa s vršnjacima

Usporedba učitelja i djece u procjeni ponašanja među vršnjacima istražena je u odnosu na prepiranje, povučenošću, prihvaćenost, odbijanje i brojnost prijatelja. Procjena učitelja o povučenošću, prihva-

Tablica 5. Rezultati testa sume rangova za procjenu djece s teškoćama (1) i tipične djece (2) koje su dali učitelji na Skali procjene učitelja unutar baterije BRP-2

Skala procjene učitelja: Učenik ...	Srednji rang		Suma rangova		Mann Whitney U	z	p
	TU 1	TU 2	TU 1	TU 2			
1. je poslan ravnatelju zbog discipline	135,37	153,12	10423,50	33532,50	7420,50	-2,186	0,029
2. je verbalno agresivan prema učiteljima i vršnjacima	133,31	153,84	10265,00	33691,00	7262,00	-2,185	0,029
3. ne poštuje tuđu imovinu	118,53	159,04	9127,00	34829,00	6124,00	-4,796	0,000
4. ogovara prijatelje iz razreda	136,03	152,88	10474,50	33481,50	7471,50	-1,646	0,100
5. je lijen	97,53	166,42	7510,00	36446,00	4507,00	-6,521	0,000
6. nije motiviran i zainteresiran	92,00	168,37	7084,00	36872,00	4081,00	-7,162	0,000
7. ometa rad u odjelu	122,96	157,48	9468,00	34488,00	6465,00	-3,446	0,001
8. se prepire s učiteljima i suučenicima	127,24	155,97	9797,50	34158,50	6794,50	-2,931	0,003
9. ne slijedi naputke	99,02	165,90	7624,50	36331,50	4621,50	-6,462	0,000
10. krade	137,78	152,27	10609,00	33347,00	7606,00	-2,480	0,013
11. ima slabe higijenske navike	108,36	162,61	8343,50	35612,50	5340,50	-6,845	0,000
12. je pasivan i povučen	103,71	164,25	7986,00	35970,00	4983,00	-5,884	0,000
13. kaže da ga druga djeca ne vole	108,00	162,74	8316,00	35640,00	5313,00	-5,659	0,000
14. se ne može koncentrirati u razredu	84,88	170,87	6535,50	37420,50	3532,50	-8,101	0,000
15. se mrgodi, cmizdri i hini kakanje	116,69	159,68	8985,50	34970,50	5982,50	-4,638	0,000
16. je hiperaktivan i nemiran	117,22	159,50	9026,00	34930,00	6023,00	-4,232	0,000
17. ne postiže zadovoljavajući uspjeh u učenju	85,84	169,57	6524,00	37136,00	3598,00	-7,748	0,000
18. tiranizira drugu djecu	128,68	155,47	9908,00	34048,00	6905,00	-3,140	0,002
19. usmjeren je na sebe	128,43	155,56	9889,00	34048,00	6886,00	-2,579	0,010
20. ne piše domaće zadaće	82,64	171,09	6363,00	37297,00	3360,00	-8,422	0,000
21. po kazni ostaje duže u školi	124,18	156,42	9561,50	34098,50	6558,50	-4,963	0,000
22. druga djeca iz odjela ga izbjegavaju	103,67	163,66	7982,50	35677,50	4979,50	-6,384	0,000
23. sanjari	128,62	154,84	9904,00	33756,00	6901,00	-2,475	0,013
24. ima neprihvatljive osobne navike	103,21	163,22	7947,00	35418,00	4944,00	-6,230	0,000
25. psuje u razredu	120,46	157,09	9275,50	34089,50	6272,50	-4,099	0,000
26. ima nervozne navike	103,31	163,18	7955,00	35410,00	4952,00	-5,907	0,000
27. nema prijatelja među suučenicima u odjelu	114,88	159,07	8846,00	34519,00	5843,00	-4,652	0,000
28. vara	129,88	153,75	10001,00	33364,00	6998,00	-2,813	0,005
29. laže da bi izbjegao kaznu ili odgovornost	114,37	159,26	8806,50	3458,50	5803,50	-4,724	0,000
30. ne poštuje razredna pravila	114,86	159,08	8844,50	34520,50	5841,50	-4,571	0,000

ćenosti i odbijenosti među vršnjacima nije značajno različita od samoprocjene tipične djece. Procjena učitelja o prepiranju i brojnosti prijatelja ne razlikuje djecu s teškoćama od tipične djece, u oba slučaja djeca sebe povoljnije procjenjuju od učitelja. Međutim, djeca s teškoćama značajno povoljnije sebe procjenjuju na svih pet promatranih varijabla (prepiranje, povučenost, prihvaćenost, odbijenost i brojnost prijatelja) u odnosu na učitelje.

Dobiveni rezultati u skladu su s prethodnim istraživanjem Žic (2000) kojim je utvrđeno da djeca s teškoćama procjenjuju svoje ponašanje među vršnjacima jednako kao tipična djeca. Međutim, razlike na faktorima govore o većoj nezrelosti i socijalnoj izolaciji djece s teškoćama, ali i o njihovoj percepciji prihvaćenosti od okoline. Istim istraživanjem, procjena vršnjaka dobivena sociometrijom govori o statistički značajno manjem prihvaćanju, učestalijem odbijanju i lošijoj rang poziciji djece s poteškoćama u razredu.

Žic i Igrić (2001) utvrdile su da usprkos izraženom odbijanju djeca s teškoćama imaju doživljaj zadovoljavajućih odnosa s vršnjacima jednako kao i djeca redovite populacije. Jednako Priel i Leshem (1990) izvješćuju o jednakoj percepciji prihvaćenosti među vršnjacima u djece s teškoćama u učenju kao i u njihovih vršnjaka bez poteškoća usprkos nižem sociometrijskom položaju djece s teškoćama u učenju.

Vezano uz povoljniju procjenu djece s teškoćama o brojnosti svojih prijatelja, moguće objašnjenje je u tom da su učitelji vjerojatno brojnost prijatelja procjenjivali na temelju socijalnoga statusa djece s teškoćama u razredu odnosno njihove slabe prihvaćenosti. Međutim, poznato je da je prijateljstvo kategorija odvojena od prihvaćenosti. Tako neko dijete može biti neprihvaćeno među vršnjacima, ali imati jednoga ili više bliskih prijatelja. Usprkos njihovom relativno niskom socijalnom statusu u razredu, učenici s teškoćama u učenju nisu bez prijatelja (Vaughn i sur. 1996, prema Vaughn i sur.

Tablica 6. Razlike između učitelja i djece s teškoćama u procjenama odnosa s vršnjacima na varijablama BRP-2.

Neke varijable Skale procjene djece: Vršnjaci (spuv) i Skale procjene učitelja (spu) unutar baterije BRP-2		rangovi	prosječni rang	Suma rangova	Z	p
prepiranje	spu8-spuv013	negativni rangovi	22,32	803,50	-2,607	0,009
		pozitivni rangovi	29,50	324,50		
povučenost	spu12-spuv021	negativni rangovi	29,55	1418,50	-5,169	0,000
		pozitivni rangovi	22,19	177,50		
prihvaćenost	spu13-spuv010	negativni rangovi	25,00	975,00	-3,037	0,002
		pozitivni rangovi	29,25	351,00		
odbijanje	spu22-spuv007	negativni rangovi	24,00	888,00	-3,548	0,000
		pozitivni rangovi	24,00	240,00		
broj prijatelja	spu27-spuv025	negativni rangovi	21,67	823,50	-3,184	0,001
		pozitivni rangovi	32,19	257,50		

Tablica 7. Razlike između učitelja i tipične djece u procjenama odnosa s vršnjacima na varijablama BRP-2.

Neke varijable Skale procjene djece: Vršnjaci (spuv) i Skale procjene učitelja (spu) unutar baterije BRP-2		rangovi	prosječni rang	Suma rangova	Z	p
prepiranje	spu8-spuv013	negativni rangovi	39,82	2508,50	-3,075	0,002
		pozitivni rangovi	52,11	1146,50		
povučenost	spu12-spuv021	negativni rangovi	42,97	2578,00	-1,762	0,078
		pozitivni rangovi	53,13	1700,00		
prihvaćenost	spu13-spuv010	negativni rangovi	33,98	1767,00	-0,521	0,603
		pozitivni rangovi	53,59	1554,00		
odbijanje	spu22-spuv007	negativni rangovi	27,26	1226,50	-0,118	0,906
		pozitivni rangovi	49,52	1188,50		
broj prijatelja	spu27-spuv025	negativni rangovi	14,00	1400	-6,957	0,000
		pozitivni rangovi	32,29	2002		

2001.), štoviše, 95% učenika s teškoćama učenja imaju najmanje jednoga uzajamnog prijatelja.

Istraživanja govore o negativnim stavovima prema djeci s teškoćama i o njihovu slabijem sociometrijskom položaju unutar razreda pa ih rjeđe izabiru kao suigrače, ignoriraju ih ili ih odbijaju u njihovoj socijalnoj okolini (Guralnick, Groom, 1987; prema Guralnick, 1990), što procjenjuju i učitelji u ovom istraživanju. Posljedice odbijanja od strane vršnjaka manifestiraju se usamljenošću, socijalnim nezadovoljstvom i doživljajem osobne neprimjerenosti, što može povećati rizik emocionalnih poteškoća i/ili voditi k mnogo ekstremnije neadaptiranom ponašanju (Asher i sur., 1990; Kupersmidt i sur., 1990).

Razlog usamljenosti, izoliranosti i neprihvaćenosti djece s teškoćama u redovnim školama u Zagrebu može biti povezan s izrazito kompetitivnim uvjetima prisutnima u školi na uštrb kooperativnih. Obiman obrazovni program učitelji često navode kao prioritet zbog kojeg se ne stignu baviti odgojnim sadržajima u okviru kojih bi promicali razvoj samopoimanja djece, empatiju, toleranciju različitosti, nenasilnu komunikaciju i slične sadržaje kojima bi promovirali socijalnu

podršku djeci s teškoćama. Ponekad učitelji ističu kako nemaju dovoljno znanja i iskustva za takve radionice predviđene za satove razrednika. Osim toga, izostaje reakcija odraslih prema djeci sklonoj kritiziranju manje uspješnih da bi sama dobila na vrijednosti, ne uviđajući pritom kakav to učinak ima na druge. Djeca s teškoćama možda imaju manje socijalnoga iskustva, mnoga imaju nedostatne socijalne vještine, zbog čega mogu češće ulaziti u konflikte, što odbija drugu djecu od njih. Ali, s druge strane, nedovoljno je prisutna intervencija školskoga osoblja umjerena razvoju socijalnih vještina sve djece u razredu koja bi za posljedicu imala harmonične odnose među vršnjacima.

Usporedba učitelja i roditelja u procjeni adaptivnoga ponašanja djece

U Tablicama 8. i 9. prikazani su rezultati usporedbe procjena ogovaranja, slijeđenja uputa, lijenosti i laganja između učitelja i roditelja. Kao i u prijašnjim usporedbama, tako su i kod usporedbe rezultata između procjena učitelja i roditelja odabrane samo one varijable baterije BRP-2 koje su i na skali za učitelje i na skali za roditelje.

Tablica 8. Razlike između učitelja i roditelja djece s teškoćama u procjenama adaptivnoga ponašanja na varijablama BRP-2

Neke varijable Skale procjene roditelja (spr) i Skale procjene učitelja (spu) unutar baterije BRP-2		rangovi	prosječni rang	Suma rangova	Z	p
ogovaranje	spr23-spu4	negativni rangovi	22,19	355,00	-1,561	0,119
		pozitivni rangovi	21,89	591,00		
slijeđenje naputaka	spr5-spu9	negativni rangovi	23,69	426,50	-1,307	0,191
		pozitivni rangovi	23,38	654,50		
lijenost	spr11-spu5	negativni rangovi	28,00	1036,00	-2,989	0,003
		pozitivni rangovi	24,69	395,00		
laganje	spr6-spu29	negativni rangovi	23,00	414,00	-1,243	0,214
		pozitivni rangovi	23,00	621,00		

Tablica 9. Razlike između učitelja i roditelja tipične djece u procjenama adaptivnoga ponašanja na varijablama BRP-2

Neke varijable Skale procjene roditelja (spr) i Skale procjene učitelja (spu) unutar baterije BRP-2		rangovi	prosječni rang	Suma rangova	Z	p
ogovaranje	spr23-spu4	negativni rangovi	51,82	2902,00	-0,487	0,626
		pozitivni rangovi	59,31	3203,00		
slijeđenje naputaka	spr5-spu9	negativni rangovi	60,77	5894,50	-5,401	0,000
		pozitivni rangovi	68,72	1855,50		
lijenost	spr11-spu5	negativni rangovi	66,85	2874,50	-2,246	0,025
		pozitivni rangovi	57,78	4506,50		
laganje	spr6-spu29	negativni rangovi	41,98	1217,50	-2,266	0,023
		pozitivni rangovi	40,45	2103,50		

Općenito ima više razlika u procjenama roditelja i učitelja kod tipične djece nego kod djece s teškoćama. U procjenama adaptivnoga ponašanja djece s teškoćama roditelji i učitelji razlikuju se jedino u procjeni lijenosti. Roditelji statistički značajno manje uočavaju lijenost djece s teškoćama nego učitelji, što se tumači pretpostavkom da roditelji prepoznaju da je loš uspjeh djeteta u školi posljedica djetetovih poteškoća, ali i slabe prilagodbe u školi, a ne lijenosti, dok učitelji možda nisu dovoljno senzibilizirani u razlikovanju lijenosti i nemogućnosti postizanja uspjeha djeteta standardnim metodama poučavanja. Kod tipične djece učitelji manje uočavaju lijenost nego roditelji.

Nema razlike u procjenama ogovaranja koje daju za djecu učitelji i roditelji obiju skupina djece. Učitelji statistički značajno povoljnije procjenjuju da tipični vršnjaci slijede njihove naputke i koriste laži u cilju izbjegavanja odgovornosti nego što to procjenjuju roditelji, dok u djece s teškoćama nema razlike između procjena roditelja i učitelja.

Tipična djeca jasnije pokazuju razlike u svom ponašanju kod kuće i u školi. U školi se nastoje ponašati u skladu sa školskom strukturom, dok su kod kuće opušteniji (ne slijede upute roditelja, lijeni, izvlače se od obaveza). Ovaj nalaz u skladu je s rezultatom Žic Ralić (2010) da djeca s teškoćama statistički značajno više slušaju ono što im roditelji govore, manje se izvlače od obaveza, manje krše pravila i manje se prepiru s članovima obitelji nego što to čine tipična djeca. Izraženija poslušnost djece s teškoćama tumači se kao njihovo nastojanje da udovolje zahtjevima roditelja i na taj način doprinesu povećanju pozitivnih interakcija s roditeljima. Rezultati Žic Ralić (2010) sugeriraju da su djeca s teškoćama i njihovi roditelji manje zadovoljni jedni drugima nego što su to tipična djeca i njihovi roditelji. Dok u mlađoj osnovnoškolskoj dobi roditelji djece s teškoćama naglašavaju problem povjerenja u sebe i okolinu, u srednjoj i starijoj osnovnoškolskoj dobi sve više dolazi do izražaja povučeno, anksiozno ponašanje koje može biti posljedica neuspostavljanja osjećaja sigurnosti, niže razine socijalne kompetencije i negativnoga socijalnog statusa među vršnjacima. Za razliku od tipične djece koja porastom dobi postaju sve otvorenija, komunikativnija, sigurnija prilikom odvajanja od roditelja, djeca s teškoća-

ma postaju šutljivija, povučenija, sramežljivija te se boje odvajanja od roditelja i vlastita neuspjeha. Utvrđene razlike između djece s teškoćama i tipične djece Žic Ralić (2010) objašnjava temeljem Bronfenbrennerove teorije ekoloških sustava odnosno djelovanjem triju čimbenika: djeteta, roditelja te okruženja (Žic Ralić, 2010).

ZAKLJUČAK

Zaključno možemo sumirati glavne rezultate ovoga istraživanja.

Procjena verbalne agresivnosti djece, slijeđenja uputa koje daje učitelj, mogućnosti koncentracije i sanjarenja koju su dala djeca, bez obzira imaju li teškoće u razvoju ili ne, statistički je značajno povoljnija nego procjena učitelja. Procjena učitelja o povučenosti, prihvaćenosti i odbijenosti među vršnjacima nije značajno različita od samoprocjene tipične djece dok djeca s teškoćama značajno povoljnije sebe procjenjuju na svih pet promatranih varijabli (prepiranje, povučenost, prihvaćenost, odbijenost i brojnost prijatelja) u odnosu na učitelje. Time se prva hipoteza (Samoprocjene adaptivnoga ponašanja djece statistički su značajno više od procjena adaptivnoga ponašanja koje daju učitelji na varijablama baterije BRP-2) može smotati djelomice prihvatiti.

Usporedbom samoprocjena djece s poteškoćama i tipične djece u procjeni adaptivnoga ponašanja u školi utvrđene su značajne razlike u korist tipične djece na koju se učitelji manje ljute, koja se mogu bolje koncentrirati i zadovoljnija su svojim uspjehom. Znači, na samo nekim varijablama, utvrđene su razlike između samoprocjena djece s teškoćama i samoprocjena tipične djece, dok na ostalim varijablama nema razlike. Stoga se druga hipoteza (Samoprocjene adaptivnog aponašanja djece s teškoćama u školskoj sredini statistički su značajno niže od samoprocjena adaptivnoga ponašanja tipične djece u školskoj sredini, na Skali procjene učenika: Škola, baterije BRP-2) može samo djelomice prihvatiti.

Učitelji su dali statistički značajno niže procjene adaptivnoga ponašanja u školi kod djece s teškoćama u odnosu na tipičnu djecu na svim varijablama BRP-a osim na varijabli koja se odnosi na ogovaranje te se treća hipoteza (Učiteljske

procjene adaptivnoga ponašanja djece s teškoćama u školskoj sredini statistički su značajno niže od učiteljskih procjena adaptivnoga ponašanja tipične djece u školskoj sredini na Skali procjene učitelja iz baterije BRP-2) može djelomice prihvatiti.

Rezultati usporedbe procjena ogovaranja, sljedećih uputa, lijenosti i laganja između učitelja i roditelja upućuju na to da ima više razlika u procjenama roditelja i učitelja u tipične djece nego u djece s teškoćama, a smjer razlika ovisi o vrsti procjenjivanoga ponašanja. Stoga se četvrta hipoteza (Procjene adaptivnoga ponašanja djece koje daju učitelji statistički su značajno niže od procjena adaptivnoga ponašanja djece koje daju roditelji na varijablama unutar baterije BRP-2) može samo djelomice prihvatiti.

Iako rezultati ovoga istraživanja imaju dijelom potvrdu u drugim istraživanjima, postoje ograničenja u istraživanju koja treba imati na umu pri donošenju zaključaka. Uzorak obuhvaća samo djecu u dobi od 12 godina s područja grada Zagreba

i Zagrebačke županije te se rezultati ne mogu generalizirati na sve dobne skupine i na područje cijele Hrvatske. Ispitujući upitnikom procjene i samoprocjene možemo zahvatiti procjene no ne dobivamo informacije na temelju čega su te procjene formirane, a ti podatci bi dali važne smjernice za daljnja istraživanja kao i za praksu. Usporedbe procjena ponašanja djece temeljene su na varijablama koje nam je ponudio BRP-2 što možda nisu za djecu s teškoćama najrelevantnija ponašanja za usporedbu. Stoga bi u daljnjim istraživanjima trebalo konstruirati takav mjerni instrument koji bi uspoređivao procjene djece i njihove okoline u onim ponašanjima koja su važna za djecu s teškoćama, pokušati utvrditi na temelju čega su oblikovane procjene ponašanja koje daju djeca i njihova okolina. Osim toga, primjenom kvalitativne analize u istraživanju ponašanja djece s teškoćama u redovnoj školi stekli bismo dublji uvid u percepciju ponašanja djece s teškoćama koju imaju sama djeca, roditelji, učitelji i vršnjaci.

LITERATURA

- Ajduković, M., Kolesarić, V. (2003). Etički kodeks istraživanja s djecom. Zagreb: Vijeće za djecu vlade Republike Hrvatske. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Asher, S.R.; Parkhurst, J.T.; Hymel, S.; Williams G.A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood, In Asher, S.R. & J.D. Coie (Eds): *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge University Press, 253-273
- Bear, B., G., Minke, K., M., Griffin, S., M., Deemer, S., A., (1998). Achievement related perceptions of children with learning disabilities and normal achievement: group and developmental differences, *Journal of learning disabilities*, 31, 1, 91-105
- Brown, L. ; D.D. Hammill (1990). *Behavior Rating Profile, Second Edition, Examiner's Manual*. Pro-ed, Austin, Texas
- Bursuck, W. (1989). A comparison of students with learning disabilities to low achieving and high achieving students on three dimensions of social competence, *Journal of Learning Disabilities*, 22, 3, 188-194
- Cvitković, D. (2010). Anksioznost i obiteljska klima kod djece s teškoćama učenja. Doktorska disertacija, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu
- Dyson, L.L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning and sibling self-concept, *Journal of Learning Disabilities*, 29, 3, 280-286
- Elksnin, L.K.; Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 27, 1, 3-8
- First, M.B.; Frances, A.; Pincus, H. (1997). *DSM-IV-priručnik za diferencijalno dijagnosticiranje*. Naklada Slap, Jastrebarsko
- Gathercole, S.; Pickering, S. (2001). Working memory deficits in children with special educational needs, *British Journal of Special Education*, 28, 2, 89-98
- Greenham, S. L. (1999). Learning Disabilities and Psychosocial Adjustment: A Critical Review, *Child Neuropsychology*, 5, 3, 171-196
- Guralnick, M. J. (1989). Social competence as future direction for early intervention programmes, *Journal of Mental Deficiency Research*, 33, 275-281
- Guralnick, M. J. (1990). Social Competence and Early Intervention, *Journal of Early Intervention*, 14, 1, 3-14
- Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia, *British Journal of Special Education*, 29, 29-36.
- Igrić, Lj.; Cvitković, D.; Wagner Jakab, A. (2009): Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 45, 1, 31-38
- Jordan, A.; Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student selfconcept, *International Journal of Disability, Development, and Education*, 48, 33-52
- Kavale, K. A.; Forness, S. R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis, *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237
- Kiš- Glavaš L, (1999). Promjena stava učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu, doktorska disertacija
- Kiš-Glavaš, L.; Nikolić, B.; Igrić, Lj. (1997). Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja, *Revija za rehabilitacijska istraživanja*, 33, 1, 62-76
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs, *Educational Psychology Review*, 14, 173-203

- Kos, V. ; Žic Ralić, A. (2010): Oblici agresivnog ponašanja djece i mladih s intelektualnim teškoćama, Zbornik radova Uključivanje i podrška u zajednici, 8. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem Saveza defektologa Hrvatske, Varaždin od 22. do 24. travnja 2010. godine, 231-243
- Kupersmidt J.B.; Coie, J.D.; Dodge, K.A. (1990). The Role of Poor Peer Relationships in the Development of Disorder, In Asher, S.R. & J.D. Coie (Eds): *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge University Press, 274-305
- Lackaye, T., Margalit M., Ziv O., Ziman T. (2006). Comparisons of Self-Efficacy, Mood, Effort, and Hope Between Students with Learning Disabilities and Their Non-LD-Matched Peers, *Learning Disabilities Research & Practice*, 21,2, 111–121
- La Greca, A. M.; Stone, W. L. (1990). LD status and achievement: Confounding variables in the study of children's social status, self-esteem, and behavioural functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 483–490
- Leigh, Jim. (1987). Adaptive behavior of children with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 20, 9, 557-562
- Meixia, D.; Yeping L.; Xiaobao L.; Kulm, G. (2008). Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour, *Educational Psychology*, 28, 3, 305-324
- Meltzer L.; Reddy R.; Pollica L. S.; Roditi B.; Sayer, S.; Theokas, C. (2004). Pozitive and negative self-perceptions: Is there a cyclical relationship between teachers' and students' perception of efforts, strategy use and academic performance?, *Learning Disabilities Research & Practice* 19,1, 33-44
- Meltzer L.; Katzir T.; Miller L.; Reddy R.; Roditi B. (2004b). Academic Self-Perceptions, Effort, and Strategy Use in Students with Learning Disabilities: Changes Over Time, *Learning Disabilities Research & Practice*, 19,2, 99–108
- Munthe, E., Thuen, E. (2009): Lower secondary school teachers' judgements of pupils' problems, *Teachers & Teaching*, 15, 5, 563-578
- Muris, P.; Vaesen, H.; Roodenrijs, D.; Kelgtermans, L. (2006). Treatment Sensitivity of a Brief Rating Scale for Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Symptoms *Journal of Child & Family Studies*, 15, 2, 216-223
- O'Mara, Alison J.; Green, Jasmine; Marsh, Herbert W. (2006). Administering Self-Concept Interventions in Schools: No Training Necessary? A Meta-Analysis, *International Education Journal*, 7, 4, 524-533
- Pavri, S. (2001). Loneliness in Children with Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 33, 6, 52-58
- Piek, J. P.; Barrett, N. C.; Allen, L. S. R.; Jones, A.; Louise, M. (2005). The relationship between bullying and self-worth in children with movement coordination problems, *British Journal of Educational Psychology*, 75, 3, 453-463
- Priel, B. ; T. Leshem (1990). Self Perception of First and Second Grade Children with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 23, 10, 637-42
- Pšunder, M. (2010): The identification of teasing among students as an indispensable step towards reducing verbal aggression in schools, *Educational Studies*, 36, 2, 217-228
- Raskind, Marshall H.; Margalit, Malka; Higgins, Eleanor L. (2006). "My LD": Children's voices on the internet, *Learning Disability Quarterly*, 2006, 29, 4, 253-268
- Sekušak-Galešev, S. (2008). Struktura i neke determinante samopoimanja i stavova prema važnim drugima djece s posebnim potrebama u uvjetima edukacijske integracije u Hrvatskoj. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Scheithauer, H.; Hayer, T.; Petermann, F.; Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates *Aggressive Behavior*, 32, 3, 261-275
- Singer E. (2008). Coping with Academic Failure, A Study of Dutch Children with Dyslexia, *Dyslexia*, 14, 314–333
- Singer E. (2005). The Strategies Adopted by Dutch Children with Dyslexia to Maintain Their Self-Esteem When Teased at School, *Journal of Learning Disabilities*, 38, 5, 411-423

- Smith-Bonahue, T.; Larmore, A.; Harman, J.; Castillo, M. (2009). Perceptions of Parents and Teachers of the Social and Behavior Characteristics of Children with Reading Problems, Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 7, 2, 19–34
- Stančić, Z. ; J. Škrinjar (1992). Razlike u procjeni roditelja i nastavnika o ponašanju učenika s mentalnom retardacijom, Defektologija, 28, 1-2 suplement (2), 63-75
- Stančić, Z.; Žic Ralić, A.; Cvitković, D.. Kompetentnost i samopoštovanje učitelja u odnosu prema ponašanju i prihvaćenosti učenika s posebnim potrebama, 7. međunarodni znanstveni skup Istraživanja u edukacijsko-rehabilitacijskim znanostima, Zagreb, Hrvatska, 14. – 16. lipnja 2007.
- Stone, C.A. ; May, A.L. (2002). The accuracy of academic self-evaluations in adolescents with learning disabilities, Journal of learning disabilities, 35, 4, 370-383
- Vaughn, S. i sur. (2001). The Social Functioning of Students with Learning disabilities: Implications for Inclusion, Exceptionality, 9, 1, 47-65
- Verona, E., Sadeh, N., Case, S. M., Reed, II, A., Bhattacharjee, A. (2008). Self-Reported Use of Different Forms of Aggression in Late Adolescence and Emerging Adulthood, Assessment, 15, 4, 493-510
- Whitley, J. (2008). A model of general self-concept for students with learning disabilities: Does class placement play a role?, Developmental Disabilities Bulletin, 36, 1, 106-134
- Zelke, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review, European Journal of Special Needs Education, 19, 2, 145-170
- Zentall, S.S. (2005). Theory- and evidence-based strategies for children with attentional problems, Psychology in the Schools, Vol. 42, 8, 821-836
- Žic, A. (2000). Osobna i socijalna adaptacija učenika usporenog kognitivnog razvoja u ekološkim sustavima: obitelj, škola, vršnjaci. Doktorska disertacija, Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu
- Žic, A. (2002). Odnosi s vršnjacima i ponašanje u školi učenika s posebnim potrebama nakon edukacije učitelja, Zbornik radova 4. međunarodnog seminara Kvaliteta života osoba s posebnim potrebama, održanog u Varaždinu od 16. do 18. svibnja 2002. godine, 81-94
- Žic, A. ;Lj. Igrić (2001): Self-assessment of relations with peers in children with intellectual disability, Journal of Intellectual Disability Research, 45, 3, 202-211
- Žic Ralić, A (2010). Ponašanje djece s teškoćama i podrška obitelji, Zbornik radova Uključivanje i podrška u zajednici, 8. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem Saveza defektologa Hrvatske, Varaždin od 22. do 24. travnja 2010. godine, 195-217

DIFFERENCES IN ESTIMATIONS OF CHILDREN'S SPECIFIC ADAPTIVE BEHAVIOUR FROM PERSPECTIVES OF CHILDREN, PARENTS AND TEACHERS

Abstract: Former researches of adaptive behaviour showed that children with special needs integrated in regular schools have lower level of adaptive behaviour than typical peers (Žic, 2000).

The aim of this research was to investigate whether there are differences in estimations of children's adaptive behaviour at school from perspectives of children, parents and teachers.

The sample consisted of pupils aged 12 years attending 6th grade of primary school, both sex, their parents and teachers. The sample of pupils consisted of children with special needs (N=81) and typical peers (N=81).

Adaptive behaviour was measured by Behaviour rating profile (BRP-2, Brown, Hammill, 1990; Croatian adaptation Žic, 2000). Mann Whitney u test was used for counting differences between estimations of child adaptive behaviour from parent, children and teacher's side. In accordance with previous researches of adaptive behaviour children are more positive in their estimations than parents and teachers. It was found that children with special needs estimated their motivation for school work, and acceptance from others, higher than teachers did, but there was no difference between typical peers and teachers. Children with special needs estimated their ability to seat calm higher than teachers did. Contrary, typical children estimated that ability lower than teachers did. Comparison of children's estimations showed significant differences in favour to typical children that are more satisfied with their progress in school, better concentrate and teachers less gets angry with them. Children with special needs noted more psychosomatic symptoms, and more teacher's unfairness than typical children. Estimation of parents and teachers show that parents of children with special needs rate their children less lazy than teachers.

It can be concluded that children with special needs overrate in their estimation of adaptive behaviour, but perception of their teachers and parents are saturated with real behaviour of children and their unfulfilled expectation of behaviour. Differences in estimations are partly caused by insufficient support to children with special needs.

Key words: children with special needs, adaptive behaviour, school, parents, teachers